

La littérature dans une perspective actionnelle : une approche intégrative des différentes logiques documentaires

Par Christian Puren

Publication en ligne le 22 décembre 2020

Résumé

Cet article présente les cinq « logiques documentaires », c'est-à-dire de traitement didactique des documents authentiques en classe de langue qui ont été privilégiées en France depuis le début du siècle dernier. Il s'agit des logiques littéraire, document, support, documentation et sociale, la première et la dernière concernant spécifiquement les textes littéraires. L'ensemble constitue un modèle complexe à la disposition des enseignants et auteurs de manuels, au moyen duquel ils peuvent concevoir, par sélections, combinaisons et articulations diversifiées, des séquences ou unités didactiques différentes ou différenciées par groupes, ou encore des projets littéraires intégrant toutes ces logiques à la fois. La perspective actionnelle, qui apporte, avec la logique sociale, un nouveau mode spécifique de traitement de la littérature, et dont l'action de référence est le projet, n'implique donc pas en soi un moindre intérêt pour la littérature en classe de langue, mais tout au contraire un renouvellement et un enrichissement de la didactique des textes littéraires.

Mots-Clés



Table des matières

1. Les cinq logiques documentaires disponibles

— 1.1. La logique littéraire

— 1.2. La logique document

— 1.3. La logique support

— 1.4. La logique documentation

— 1.5. La logique sociale

2. Le projet littéraire, un intégrateur des différentes logiques documentaires

Conclusion

Texte intégral

La démarche habituelle, dans les articles portant sur la littérature en classe de langue étrangère en général, ou de FLE en particulier, est de montrer tout ce qu'elle peut apporter à cet enseignement-apprentissage. Je me propose ici d'inverser le discours : la didactique des langues-cultures étrangères possède une très longue et riche expérience en ce domaine — au moins depuis le début du siècle dernier, avec le type de lecture préconisé par la méthodologie directe des années 1900^[1] —, et j'ai choisi de montrer ici tout ce que cette discipline peut apporter à la littérature, que ce soit dans l'enseignement scolaire ou dans l'enseignement aux adultes.

Pour ce faire, j'aurai recours au *modèle* qui émerge lorsqu'on observe les « logiques documentaires », c'est-à-dire les manières différentes dont on a sélectionné, conçu et organisé entre elles, de manière cohérente et en fonction d'objectifs explicites, l'ensemble des tâches demandées aux élèves sur les documents utilisés en classe de langue^[2]. Parmi ces différentes logiques, certaines sont spécifiques à la littérature — il se trouve que ce sont historiquement la première et la dernière en date —, d'autres concernent tous les documents, authentiques ou non, littéraires ou non.

Une mise au point épistémologique s'impose à propos de la notion de *modèle* : contrairement à une théorie, un modèle ne cherche pas à décrire la réalité en elle-même,



mais à l'appréhender de manière à pouvoir agir sur elle : pour cela, un modèle se doit d'être simple, sans toutefois être simpliste, de manière à permettre de reconstituer la complexité — mais de manière maîtrisable — au moyen des multiples sélections, combinaisons et articulations que l'on peut constater ou tester entre les différents éléments qui le composent ^[3] : c'est ce que j'invite mes lecteurs à faire après leur lecture de cet article. Ce modèle constitue par conséquent une grille d'analyse des traitements didactiques des textes littéraires proposés par exemple dans les manuels (ce qui correspond à la fonction descriptive des modèles), mais il permet aussi de concevoir de multiples traitements diversifiés (ce qui correspond à la fonction heuristique des modèles).

1. Les cinq logiques documentaires disponibles

L'analyse de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures fait apparaître successivement cinq logiques documentaires différentes, que nous allons passer en revue dans cette première partie : les logiques littéraires, document, support, documentation et sociale.

1.1. La logique littéraire

C'est la logique qui s'impose lorsque les textes littéraires sont utilisés prioritairement pour l'enseignement de la littérature : ils sont alors choisis et étudiés comme représentatifs d'un auteur, d'une œuvre, d'une période ou mouvement littéraire, d'un genre ou encore des procédés d'écriture littéraire. Les groupements de textes se font en fonction de l'un ou l'autre de ces domaines, ou d'une combinaison-articulation entre plusieurs d'entre eux : on étudiera par exemple le drame romantique à partir de l'exemple de la pièce *Hernani* de Victor Hugo.

Cette logique est pleinement celle de l'enseignement dans les départements universitaires de littérature, mais elle influence toujours fortement la conception de l'enseignement du français langue maternelle dès le collège. On la voit apparaître aussi pour l'enseignement des langues étrangères dans les classes de première et les classes terminales des filières littéraires de lycée, et, de manière plus ponctuelle — sous forme de questions ou consignes portant sur le style, le genre ou encore tel ou tel procédé d'écriture —, dans les manuels de FLE, généralement à partir du niveau B2. Dans cette logique, les apprenants ont le statut de *lecteurs*. Cette logique réapparaît aussi partiellement dans l'enseignement des langues étrangères dès que les activités des élèves vont exiger d'eux certaines connaissances



littéraires et une certaine sensibilité littéraire, comme c'est le cas lorsqu'on leur demandera d'être des *acteurs* (dans des représentations théâtrales, des lectures publiques de poèmes, etc.) ou des *auteurs* (dans les « ateliers de littérature »).

Les documents littéraires vont garder une place prépondérante dans l'enseignement des langues vivantes étrangères en France (dont le FLE) pendant le long demi-siècle de méthodologie active officielle, des années 1920 aux années 1960, mais ils sont mis alors au service d'un enseignement non pas de la littérature, mais de la langue-culture : il s'agit alors d'une autre logique, la « logique document ».

1.2. La logique document

J'ai choisi l'expression de « logique document » parce que dans cette logique c'est le document lui-même — et non l'enseignement de la littérature — qui impose les tâches qui seront préparées par l'enseignant ; elles sont nombreuses parce qu'il s'agit d'en exploiter au maximum les potentialités en termes d'enseignement à la fois de la langue et de la culture, les seules limites qui s'imposent étant celles de la progression grammaticale en cours... et de la motivation des élèves.

C'est la logique de la « méthodologie des documents authentiques » ^[4], dans laquelle ceux-ci sont étudiés en tant que représentatifs de la langue et de la culture étrangères. Dans le second cycle de l'enseignement scolaire, ces documents sont réunis en dossiers thématiques sur des « thèmes de civilisation », ou, comme actuellement dans l'enseignement scolaire des langues étrangères en France, sur des « notions » et « problématiques » sociales.

Au moyen du commentaire oral collectif en classe, il s'agit, à partir et à propos de ces documents, à la fois de faire mobiliser par les élèves leurs connaissances langagières et culturelles acquises, et de leur faire extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles :

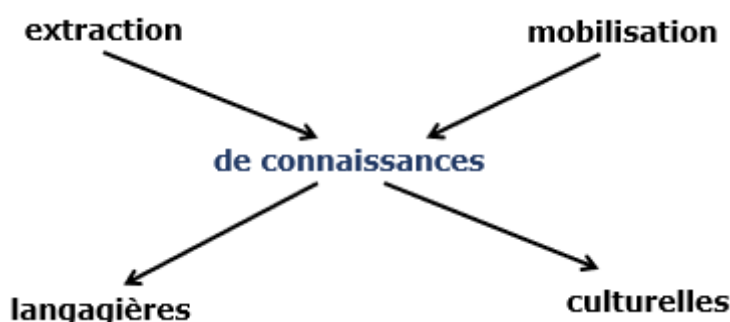


Figure 1. Opérations fondamentales du traitement didactique des textes en logique document

Le commentaire oral collectif se fait en langue étrangère, en application du principe fondamental de la méthodologie directe des années 1900, qui est, comme son nom l'indique, la « méthode directe », laquelle est accompagnée des méthodes active et orale pour constituer le « noyau dur » de cette méthodologie » ^[5] :

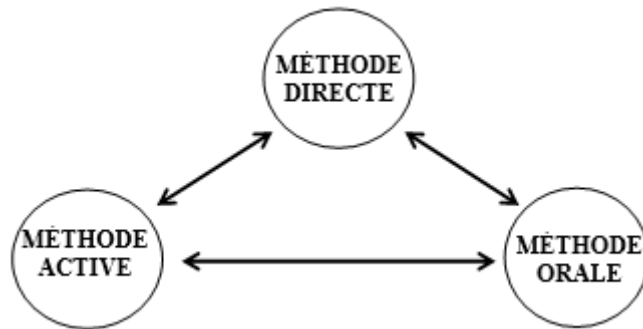


Figure 2. Noyau dur de la méthodologie directe

Le mini-modèle ci-dessus représente graphiquement le fait qu'à partir du début des années 1900, on demande aux enseignants de privilégier systématiquement en classe les activités qui vont demander aux élèves de *parler* (méthode orale) *eux-mêmes* (méthode active) *directement en langue étrangère* (méthode directe).

L'application de ce noyau dur méthodologique aux documents authentiques, et en particulier aux textes littéraires, va amener alors à organiser à partir et à propos d'un seul document l'ensemble des tâches organisées au sein d'une même unité didactique. Ce dispositif, dit d'« intégration didactique maximale », est très bien décrit avec sa logique — qui est celle de la fameuse « explication de textes à la française » — par Adrien Godart dans sa conférence de 1902 :

« Dans ce double travail stylistique et grammatical, l'activité de l'élève est concentrée sur le texte, qui se fixe profondément dans sa mémoire. La lecture devient en même temps que le but, l'instrument principal de l'enseignement et ainsi se réalise, par l'explication des textes, cette collaboration mutuelle de tous les exercices et cette concentration du travail, qui doit être la loi de tout enseignement. » (1902 : 9)

Cette « explication de textes » sera reprise comme modèle didactique de référence par la méthodologie qui prendra la relève de la méthodologie directe à partir des années 1920, à savoir la méthodologie active, qui restera la méthodologie officielle pour l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France jusqu'à l'arrivée de la méthodologie



audiovisuelle dans les années 1960. Amener les élèves à « comprendre » un texte consiste alors à le leur faire « expliquer » en leur faisant réaliser les activités suivantes ^[6] :

- *Repérer*: On localise et/ou on identifie certains éléments du texte.
- *Réagir*: On « explique » le document en tant que lecteur subjectif, en explicitant ses réactions, impressions, émotions, sentiments personnels.
- *Analyser*: On « explique » le document par lui-même et en lui-même au moyen d'une mise en rapport entre eux d'éléments différents de ce document (par comparaison, articulation, combinaison, hiérarchisation...).
- *Interpréter*: On « explique » le document en faisant appel à des données extratextuelles, c'est-à-dire des connaissances extérieures au document.
- *Extrapoler*: On « explique » le document en explicitant les éléments représentatifs de réalités extratextuelles ou en extrayant du document des connaissances sur cette réalité. Du point de vue cognitif, l'opération réalisée dans l'extrapolation est donc inverse de celle réalisée dans l'interprétation, où c'étaient les connaissances déjà disponibles sur cette réalité (ou données par l'enseignant, ou encore recherchées à cette occasion par les apprenants) qui étaient mobilisées pour expliquer le document.
- *Transposer*: On « explique » sa propre lecture du document en transposant dans sa propre culture les données textuelles extraites et les données extratextuelles mobilisées.
- *Juger*: On « explique » le document en tant que lecteur objectif, en explicitant ses arguments et en faisant appel à ses connaissances.

Dans les années 1960, à un moment où la méthodologie audiovisuelle était alors dominante, on voit réapparaître la logique document en FLE dans les « dossiers de civilisation du Niveau 2 » (cf. *supra* note 4). Cette logique est en effet mécaniquement réactivée dès que l'on veut exploiter un document authentique dans un double objectif langagier et culturel. Le même phénomène s'est reproduit ensuite à partir du niveau B2 dans les manuels de FLE qui se réclamaient pourtant de l'approche communicative dominante : aussi surprenant que cela paraisse (mais ce qui est surprenant, c'est que cela ne soit pas apparu aux yeux des didacticiens...), les manuels de FLE des niveaux B2 à C1 de la période communicativiste n'ont jamais relevé en réalité de l'approche communicative, mais de la méthodologie active.



Voici un exemple tiré d'un manuel récent de FLE de niveau B2 (il s'agit seulement de la didactisation correspondante, la reproduction du texte n'étant pas ici nécessaire) :

1. STUPEURS

A. Vous trouverez ci-contre des extraits du livre *Stupeurs et tremblements* d'Amélie Nothomb, où l'auteur raconte son expérience dans une compagnie japonaise. Le parcours professionnel d'Amélie est marqué par plusieurs incidents qui provoquent des réactions de ses supérieurs. Relevez les phrases du texte concernant les informations qui vous sont fournies sur ces événements.

B. Comparez les réactions d'Amélie avec celles de ses supérieurs. Pourquoi y a-t-il des points de vue différents ? Face à la même situation, auriez-vous réagi comme Amélie ou comme ses chefs ? Quel est le grand problème illustré dans ces extraits ? Serait-il évitable ? Échangez vos opinions avec vos camarades. Dans une entreprise de votre pays, pourrait-on retrouver le même genre de situation ?

Figure 3. Exemple de didactisation en logique document

En voici l'analyse en termes de tâches, lesquelles relèvent bien, comme on peut le constater, du modèle d'explication de textes de la méthodologie active des années 1920-1960 :

Consignes et questions	Types d'activité cognitive
Relevez les phrases du texte concernant les informations qui vous sont fournies sur ces événements.	<i>Repérer</i>
Comparez les réactions d'Amélie à celles de ses supérieurs.	<i>Analyser</i> ^[1]
Pourquoi y a-t-il des points de vue différents ?	<i>Interpréter</i> ^[2]



Face à la même situation, auriez-vous réagi comme Amélie ou comme ses chefs ?	<i>Transposer</i>
Quel est le grand problème illustré dans ces extraits ?	<i>Extrapoler</i>
Serait-il évitable ? Échanger vos opinions avec vos camarades.	<i>Juger</i> ^[3]
Dans une entreprise de votre pays, pourrait-on retrouver le même type de situation ?	<i>Transposer</i>

Tableau 1. Analyse par tâche de l'exemple de didactisation en logique document

[1] Il s'agit ici d'une analyse comparative.

[2] La réponse à la question, en effet, n'est vraisemblablement pas dans le texte, mais dans les connaissances extratextuelles des apprenants, celles concernant les logiques de comportement dans des situations semblables.

[3] À la suite d'une analyse et d'une interprétation, les auteurs du manuel ne demandent sans doute pas une simple « opinion personnelle », mais un avis raisonné. Le terme d'« opinions » est donc mal choisi pour cette consigne, parce qu'il peut orienter certains élèves sur un type d'activité qui n'est pas celui attendu.

Dans les années 1980, ce modèle d'explication de textes littéraires a été un moment concurrencé, sous l'influence de l'applicationnisme linguistique, par une approche « armée » des caractéristiques formelles du texte au moyen des concepts de l'analyse textuelle ou discursive. Le modèle le plus connu en FLE est l'« analyse pré pédagogique » de Sophie Moirand dans son ouvrage de 1979, *Situations d'écrit*^[7]. C'est l'époque où en français langue maternelle s'est aussi imposée dans les textes officiels une approche armée de ce type, connue sous le nom de « lecture méthodique » ou « lecture analytique »^[8] : comme la formation à l'analyse littéraire reste un objectif officiel de l'enseignement scolaire du français langue maternelle en France, cette approche est toujours d'actualité, même si elle y est moins exclusive, et qu'elle y est combinée avec l'explication de textes « classique », celle qui met en œuvre la logique document^[9].

1.3. La logique support



C'est la logique propre à l'approche communicative, dans laquelle le texte est mis prioritairement au service de l'entraînement à l'une ou l'autre des activités langagières : lorsqu'ils sont authentiques, ce sont généralement des documents non littéraires, utilisés par conséquent de manière partielle (par exemple pour des repérages ponctuels en grammaire, en lexique ou en compréhension écrite). Dans la plupart des manuels communicatifs de niveaux A1 à B1, l'unité didactique — dont on peut considérer qu'elle se terminait réellement avec les propositions de simulations de situations de communication — était prolongée par un ensemble de documents culturels, parmi lesquels parfois de courts extraits littéraires, qui servaient eux aussi de supports à un simple repérage d'éléments culturels.

Mais la logique support la plus caractéristique de l'approche communicative, c'est bien évidemment celle où les textes littéraires servent de prétextes à des échanges immédiats entre élèves en classe, de déclencheurs d'interactions communicatives. En voici deux exemples tirés du même manuel (ici encore, la reproduction des textes n'est pas nécessaire à l'analyse : la didactisation, par contre, est reproduite dans son intégralité : il n'y pas d'autres questions posées ou de consignes proposées sur ces deux extraits) :

(1) Unité 2. « Dire à quelqu'un de faire quelque chose »

Jean Cocteau, « À croquer ou l'ivre de cuisine » (extrait du poème)

Parmi ces ordres, quels sont ceux que vous avez entendus quand vous étiez enfant ? Quels sont ceux que vous donneriez à vos propres enfants ? Quels sont ceux que vous n'acceptez pas ?

(2) Unité 9. « Rédiger »

Marcel Proust, « La madeleine de Proust » (extrait de *Du côté de chez Swann*)

1. Citez 2 ou 3 exemples montrant la différence culturelle de la perception des odeurs.

2. Donnez un exemple personnel d'odeur que vous aimez ou n'aimez pas ou qui vous rappelle un moment particulier de votre vie, ou encore qui serait caractéristique d'un lieu ou d'un pays que vous connaissez.

3. Une expérience telle que celle que narre Marcel Proust vous est-elle arrivée personnellement ?

Ce sont là des exemples limites : on remarquera que la didactisation n'y prend même pas en compte les activités d'explication littérale du document, qui seront pourtant indispensables, ni même celles de repérage des éléments sur lesquels portent ensuite les questions et consignes, qui sont toutes de transposition. Dans la plupart des manuels communicatifs, la didactisation intègre certaines activités de la logique document, même si c'est naturellement la logique support qui s'affiche comme prioritaire.



1.4. La logique documentation

C'est la logique mise en œuvre lorsque les documents font partie d'un dossier documentaire proposé aux apprenants (et éventuellement complété par eux), ces documents constituant à ce titre des *ressources* au service de l'action finale — tâche ou mini-projet — proposée aux apprenants en fin d'unité. La logique documentation fait appel non plus à la compétence communicative, mais à la compétence informationnelle (voir Puren, 2009c) : les informations du texte ne doivent pas être simplement repérées ; il faut même commencer par ignorer ou éliminer les informations inutiles, puis repérer les informations utiles, les évaluer, les hiérarchiser et les reformuler de manière à pouvoir les réutiliser par la suite, enfin repérer les informations manquantes qui exigeront de continuer à se documenter : autant d'activités de « gestion de l'information » qui n'ont guère de pertinence dans la lecture littéraire.

Il est peu cohérent de mettre en œuvre exclusivement cette logique documentation sur des textes littéraires, puisque ceux-ci ne sont pas par nature de purs document informatifs : dans les dossiers de niveau 2 de FLE des années 1960, déjà, les documents littéraires ne venaient qu'en fin de dossier documentaire : les informations recueillies précédemment pouvaient alors être directement réutilisées au service d'activités nécessaires à la lecture littéraire, en particulier *Interpréter*, *Extrapoler*, *Juger*, *Comparer* et *Évaluer*. Ce dispositif me semble conserver toute sa pertinence, et même présenter un intérêt particulier : avec l'étude de textes littéraires à la suite d'un dossier documentaire, on peut en effet réaliser une activité peu fréquente, alors qu'elle est indispensable à l'appréciation littéraire, qui est de comparer l'approche littéraire et l'approche non littéraire d'une même réalité ^[10].

Je propose ci-dessous l'exemple de la mise en œuvre de la logique documentaire sur un document qui n'est ni informatif ni littéraire : il s'agit du sketch d'une humoriste et comédienne française, *Anne Roumanoff*. La tâche proposée dans le manuel consiste pour les apprenants, à partir de trois documents (A, B, C) à réaliser un mini-guide pratique d'entretien d'embauche puis à simuler un entretien de ce type en classe.

(3) A. Écoutez le sketch d'Anne Roumanoff et relevez tous les indices qui montrent sa préparation préalable à l'examen.

B. Lisez le document suivant. Les conseils sont classés par ordre chronologique. Classez-les selon le degré d'importance que vous leur accordez.

C. Lisez le document suivant. Ces différents points faibles seraient-ils considérés comme tels dans votre pays ? Quel est le profil idéal du candidat en France ?



On voit que les activités proposées — (A) repérage, (B) hiérarchisation, (C) réutilisation, ici sous forme de transposition — sont de gestion de l'information, et que celle-ci amène à l'abandon de l'intégration didactique maximale (maximum d'activités langagières sur un seul document), au profit d'un dispositif inverse, à savoir le traitement de plusieurs documents avec le même objectif, celui de la préparation des tâches finales.

La logique documentation est l'une des deux logiques spécifiques de la perspective actionnelle telle que je l'entends pour ma part, où les textes sont mis au service de l'action sociale. Dans la seconde, que j'appelle — faute de meilleure idée pour l'instant — la « logique sociale », c'est à l'inverse l'action sociale qui est mise au service des textes littéraires.

1.5. La logique sociale

Dans la logique sociale, qui constitue un apport intéressant de la perspective actionnelle à la littérature en classe de langue, les apprenants ne sont plus — ou plus seulement — lecteurs, ni acteurs, ni auteurs, comme ils pouvaient l'être dans la logique littéraire ou la logique documentation, mais agents littéraires dans le champ social de la littérature.

Le tableau suivant, que je reprends d'un article de 2012 (Puren, 2012d), illustre par des exemples concrets l'originalité de cette logique sociale appliquée aux textes littéraires.

Apprenants <i>lecteurs, acteurs</i> ou <i>auteurs</i> (logiques littéraire ou document)	Apprenants <i>agents</i> (logique sociale)
• questionnement du texte pris en charge par les élèves eux-mêmes • lecture d'une œuvre complète : répartition par groupes des parties et/ou des thèmes, rédaction de fiches, exposés • choix par les élèves des ouvrages, organisation de leur programme de lecture, des modes de restitution de leur travail (exposition, diaporama, BD, roman photo, cartes et tableaux...)	• conception de premières de couverture • rédaction de quatrièmes de couverture • sélection de « bonnes feuilles » en appui d'une présentation d'un ouvrage dans un journal ou une revue • rédaction de critiques (dans les journaux, les revues, à la



• choix par les élèves des destinataires de ces restitutions (leur classe, d'autres classes, sur Internet...) • élaboration par les élèves de dossiers thématiques à partir de textes recherchés par eux-mêmes • étude d'une œuvre accompagnée de contacts avec l'auteur • ateliers d'écriture : pastiches, réécritures (avec changement de genre, de points de vue, de scénario...), écritures collectives, écritures créatives • représentations théâtrales. • etc.	radio, à la télévision, sur les sites des éditeurs, sur des blogs...) • réalisation de revues de presse • organisation de campagnes de lancement • interviews d'auteurs, de critiques littéraires (à distance ou en présentiel) • organisation de débats publics • organisation de prix littéraires (voir sur Internet le « Prix Goncourt des lycéens » et le « Prix Renaudot des lycéens ») • organisation d'une « fête de la littérature/de la poésie/du roman/du théâtre... » • activités professionnelles et éditoriales de traduction ^[11] • etc.
--	---

Tableau 2. Exemples d'activités en logique sociale versus logique littéraire ou document

Ce n'est pas une logique totalement nouvelle : dans l'enseignement scolaire des langues étrangères comme en FLE, ces activités ont déjà été imaginées, et certaines sont bien établies. La notion de « logique sociale » permet seulement — mais c'est important — de les mettre en cohérence, d'en imaginer peut-être d'autres, et surtout de les penser en combinaison et/ou articulation avec les autres logiques au sein d'unités ou séquences didactiques complexes telles que les projets littéraires.



2. Le projet littéraire, un intégrateur des différentes logiques documentaires

La pédagogie de projet correspond à la version « forte » de la perspective actionnelle, puisqu'il y a alors homologie maximale de type fin-moyen entre ce que l'on demande aux élèves de réaliser dans le contexte de leur apprentissage, et ce à quoi on veut les former pour plus tard, à savoir l'action sociale prise en charge par des citoyens à la fois autonomes et responsables personnellement et collectivement.^[12] Les projets littéraires suffisamment complexes sont susceptibles d'amener les apprenants à mettre en œuvre toutes les logiques documentaires disponibles, comme je l'ai montré dans un exemple que j'ai cité à plusieurs reprises dans mes articles.

Ce projet, présenté aux SEDIFRALE de Rio en 2001 par un enseignant de français langue étrangère d'Amérique centrale, proposait à ses élèves d'aller faire en fin d'année des lectures de leurs traductions en espagnol de poèmes français dans d'autres classes de la banlieue défavorisée de la capitale. Le tableau suivant présente les types d'activités que ces élèves vont devoir réaliser au cours de l'année, et les logiques documentaires correspondantes :

Types d'activités et objectifs	Logique documentaire privilégiée
Rechercher et lire rapidement de nombreux recueils de poèmes (voire seulement les titres dans les sommaires) pour en faire une première sélection.	logique documentation
Choisir les poèmes en particulier sur leur capacité à provoquer immédiatement le plus d'échanges avec les élèves des établissements visités lors des lectures publiques. Communiquer entre les participants au projet pour le gérer, et tout particulièrement lors du travail sur les textes : échanges lors du choix, de l'étude littéraire, de la traduction, de la préparation de la lecture expressive.	logique support



Exploiter entre eux toutes les potentialités didactiques des poèmes retenus pour que le projet serve à leur apprentissage de la langue-culture(s) française/francophone.	logique document
Faire une analyse approfondie des poèmes retenus pour en faire une traduction professionnelle, c'est-à-dire rendant les implicites et les connotations de manière compréhensible pour des auditeurs d'une autre culture.	logique littéraire
Organiser et réaliser sur le terrain cette forme de diffusion sociale de littérature (des séances de lectures publiques de poèmes). Éventuellement, concevoir, réaliser, promouvoir et diffuser un recueil des poèmes.	logique sociale

Tableau 3. Le projet, intégrateur des différentes logiques documentaires

Conclusion

J'écrivais en introduction que le modèle des différentes logiques documentaires « permet aussi de concevoir de multiples traitements diversifiés [des textes] (c'est la fonction dite "heuristique" des modèles) ». Ces traitements diversifiés peuvent l'être de manière intégrée, comme dans l'exemple du projet littéraire présenté ci-dessus, ou de manière « éclatée », sous des formes différentes de sélection, combinaison et articulation : ce modèle devrait permettre aux enseignants (et, non accessoirement, aux auteurs de manuels...) de concevoir des séquences ou unités didactiques amenant les élèves à traiter par groupes de manière différenciée le même texte littéraire. Pour conclure mon article « dans une perspective actionnelle », je suggère à mes lecteurs, individuellement ou mieux collectivement, d'en tenter l'expérience.

Bibliographie

a) Sur la littérature en classe de langue



Puren, C., 041, « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/.

Puren, C., 053, « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/.

Puren, C., 066, « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/.

Puren, C., 2006e, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/mes-travaux/2006e/.

Puren, C. 2009c, « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/.

Puren, C., 2012d, « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/.

Puren, C., 2012j, « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/.

b) Analyses partielles avec des exemples concrets de didactisation de textes

Puren, C., 2012k, « Los textos en la enseñanza del español : ¿documentos para el estudio, modelos para la comunicación, o documentación para la tarea? », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/mes-travaux/2012k/.

Puren, C., 2014c, « L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langues-cultures : trois grandes "logiques" différentes », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/mes-travaux/2014c/.

Puren, C., 2014g, « Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/mes-travaux/2014g/. 

c) Autres références citées

Godart, A., 1902, « La lecture directe », Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 à Nancy », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, janvier 1903. Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042/.

Moirand, S., 1979, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE international. Chapitre 1.5. « L'analyse pré pédagogique des textes », pp. 74-91, Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/056/.

Puren, C., 014, « Modélisation et modèles. Bernard WALLISER 1977 », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/014/.

Puren, C., 015, « "Théories externes versus modélisations internes". Selon Edgar MORIN et Richard RORTY », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/.

Puren, C., 005, « Trois exemples de méthodes », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/005/.

Puren, C., 008, « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/.

Puren, C., 1988a, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. 3^e éd. 2012, Consulté le 11 mars 2020. URL : www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/.

Notes

[1] Voir le chapitre 2.4 « La problématique du second cycle direct : langue, littérature et civilisation » de *mon Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Puren, 1988 a, p. 117-127), et le texte de la conférence de 1902 d'Adrien Godart intitulée « La lecture directe », que j'ai reproduit *in extenso* sur mon site en raison de son importance dans l'histoire de l'enseignement scolaire des langues étrangères en France, et la pertinence jusqu'à nos jours de la « logique document » qu'il propose (voir *infra* chap. 1.2 « La logique document »).

[2] On retrouvera ces cinq logiques présentées de manière schématique dans le document Puren 066, avec des renvois à tous les articles où j'ai déjà fait fonctionner ce modèle. 

[3] Sur la différence entre théorie et modèle, et sur les fonctions de la modélisation, voir Puren 014, 015.

[4] L'expression « méthodologie des documents authentiques » a été utilisée en FLE à la fin des années 1960 au BELC et au CRÉDIF pour le traitement didactique des documents authentiques — y compris des documents littéraires, alors réintroduits à côté documents authentiques non littéraires — regroupés dans les « dossiers de civilisation » imaginés à l'époque pour prendre la relève des cours audiovisuels des débuts de l'apprentissage, au « niveau 1 ». La question que se posaient alors les méthodologues de FLE était de savoir dans quelle mesure les principes de la méthodologie audiovisuelle allaient encore garder leur pertinence : c'est ce qui a été appelé alors la « problématique du Niveau 2 » (cf. Puren, 1988 a, chap. 4.3.3 « Le niveau 2 », p. 245-248).

[5] J'utilise seulement « méthode », pour ma part, dans le sens d'« unité minimale de cohérence méthodologique » : la « méthode » est à la méthodologie ce que le « phonème » est à la phonémique, ou le « sème » à la sémantique. Pour une définition et description de trois méthodologies avec leurs techniques de mise en œuvre, voir Puren 005. Pour la liste, avec leurs définitions, de toutes les paires opposées de méthodes qui ont été utilisées dans toutes les constructions méthodologiques au cours de l'histoire, voir Puren 008.

[6] Je reprends la terminologie de l'époque, que les lecteurs remplaceront au besoin par la leur. Je précise qu'il ne s'agit pas ici d'une quelconque « théorie de la réception littéraire », mais d'une typologie réalisée empiriquement au moyen d'un classement intuitif des questions posées et des consignes proposées dans les manuels scolaires de langue étrangère pendant toutes ces décennies. Je me limite ici à ce qui est nécessaire pour comprendre l'analyse que je fais plus bas de l'exemple tiré d'un manuel récent de FLE. Pour une présentation plus complète et détaillée des activités scolaires de compréhension en logique document, avec pour chacune d'elle, outre la définition succincte ici donnée, son ou ses objectifs, des exemples de questions ou consignes, et des remarques complémentaires en particulier sur leur articulations et combinaisons les plus fréquentes, cf. Puren 041.

[7] Le chapitre correspondant 1.5 intitulé précisément « L'analyse pré pédagogique des textes » est disponible en ligne : voir Moirand, 1979 en bibliographie finale.

[8] Voir les très nombreux résultats que donnent ces expressions dans un moteur de recherche sur Internet. Certains auteurs font la différence entre les deux types de lecture, que d'autres considèrent comme équivalentes.



[9] Pour les lecteurs intéressés et qui lisent l'espagnol, je signale que sur la page à l'adresse www.christianpuren.com/mes-travaux/2001i/ sont disponibles les reproductions de deux unités complètes du manuel d'espagnol langue étrangère *¿Qué Pasa?* classes terminale (Nathan, 1995), avec, sur certains des textes littéraires proposés, des « *ejercicios metodológicos* » que j'avais conçus comme une combinaison de l'approche « armée » et de l'approche classique de l'explication de textes.

[10] Une des activités évaluées dans PIRLS est la comparaison du texte avec d'autres lectures antérieures : c'est aussi une particularité de l'appréciation littéraire, que la mobilisation de lectures antérieures, que ce soit celles du lecteur, ou celles de l'auteur (cf. la notion d'« intertextualité »).

[11] On va retrouver, à l'occasion de ces activités, la *médiation*, qui est à la perspective actionnelle ce que l'interaction était à l'approche communicative, à savoir l'activité langagière de référence. D'où son apparition dans le CECRL de 2001, et la proposition d'échelles de compétences pour cette activité dans la volume complémentaire publié en février 2018 (disponible à l'adresse <http://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

[12] Sur la mise en œuvre de la pédagogie de projet en enseignement-apprentissage des langues, voir la bibliographie proposée au point 2 à la page www.christianpuren.com/bibliographies/pedagogie-de-projet/

Pour citer ce document

Par Christian Puren, «La littérature dans une perspective actionnelle : une approche intégrative des différentes logiques documentaires», *Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène* [En ligne], ISSN 2729-3130, Enjeux didactiques de la littérature en classe de FLE, Quelle littérature aujourd'hui en classe de FLE ?, Cahiers en ligne (depuis 2013), mis à jour le : 15/12/2020, URL : <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=780>

Quelques mots à propos de : Christian Puren

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne



Christian Puren a eu une carrière d'enseignant et/ou de formateur en français et en espagnol langues étrangères dans plusieurs universités en France et dans plusieurs autres pays. Il est professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne, Président d'honneur de l'APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes) et du GERES (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité). Il est membre des Comités scientifiques de plus

...

Droits d'auteur



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License CC BY-NC 3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/fr/>) / Article distribué selon les termes de la licence Creative Commons CC BY-NC.3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/fr/>)

